Educación, Lenguaje y Sociedad EISSN 2545-7667 Vol. XIX Nº 19 (Diciembre 2021) pp. 1-29
DOI: http://dx.doi.org/10.19137/els-2021-191910

Del derecho a la educación en el medio rural. Experiencias de un 'hacer escuela' en la provincia de Corrientes (República Argentina)

The right to education in rural areas. Experiences of a school in the province of Corrientes (Republica Argentina)

Fecha de recepción: 04/02/2020
Fecha de aceptación: 30/06/2020

Palabras clave: ruralidad, escuela secundaria, derecho a la educación, procesos comunitarios, ámbitos estatales.

Keywords: rurality, secondary school, education right, community processes, state areas.

María Florencia Serra
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario / Facultad de Humanidades y Artes Universidad Nacional de Rosario, Argentina
mfserra12@gmail.com

Resumen
La intención es poner en diálogo, tensionar y reflexionar acerca de la escolarización del nivel secundario, la ruralidad, los procesos comunitarios y los diferentes ámbitos estatales, en torno al cumplimiento del derecho a la educación en el medio rural. Con la realización de un recorrido por diferentes experiencias escolares que despliegan modos de gestión singulares, presentamos el caso de una escuela rural de alternancia ubicada en la provincia de Corrientes (República Argentina), una Escuela de la Familia Agrícola (EFA). La EFA elegida representa una experiencia de organización comunitaria ante la ausencia de posibilidades de educación secundaria en el medio rural. El proceso de configuración y construcción del espacio escolar en esta escuela cristaliza y brinda pistas

de la historia del colectivo y las disputas que lo acompañan. Encontramos en el espacio escolar indicios de organización social y construcción de otras formas de 'hacer y ser escuela'.

The purpose of this paper is to dialogue, to stress and to reflect upon education at secondary school, rurality, and community processes within different state areas, and about the compliance of the right to education in rural environments. We will show different school experiences that display unique management approaches, as is the case of a rural alternating agricultural school located in the province of Corrientes (Argentine Republic), an Agricultural Family School (EFA). The chosen EFA represents an experience of community organization, facing the lack of possibilities of secondary education in the rural area. The process of formation and construction of the space of this particular school crystalizes and brings clues about the collective history and the arguments that accompany it. We found in the school space hints of social organization and construction of other ways "of making and being school".

Introducción

La intención es poner en diálogo, tensionar y reflexionar acerca de la escolarización del nivel secundario, la ruralidad, los procesos comunitarios y los diferentes ámbitos estatales, en torno al cumplimiento del derecho a la educación en el medio rural; focalizando en la cuestión espacial. Presentamos la experiencia de una escuela rural de alternancia ubicada en la provincia de Corrientes, Argentina: una Escuela de la Familia Agrícola (EFA), que denominaremos EFA elegida. De este modo, tomando aportes de la etnografía, realizamos entrevistas a distintos actores de la

institución, observaciones y análisis de documentos (proyectos institucionales, actas, declaraciones, estatutos, etcétera), entre los años 2015 y 2018[1].

En una primera parte se realiza una revisión conceptual acerca de las relaciones entre territorio, ruralidad, procesos comunitarios (movimientos sociales, organizaciones del territorio, entre otros) y educación. Luego se presentan distintas experiencias escolares que encarnan diálogos entre grupos sociales y esferas del Estado para abordar la escolaridad en el medio rural. Y, finalmente, profundizando en el proceso de 'hacer escuela', pretendemos analizar en una experiencia singular las relaciones entre los actores involucrados y las formas que asume lo escolar allí. Focalizando en la experiencia de la EFA elegida, señalamos pistas en lo espacial que permiten dar cuenta de diferentes procesos asociativos/comunitarios en dicha escuela pública del medio rural, su relación en el territorio, tanto con los grupos sociales, los modos de producción y las formas que asume el Estado allí.

Territorio, ruralidad y procesos comunitarios. La educación en el medio rural

El medio rural se caracteriza por su heterogeneidad, por las singularidades que adopta según cada sector o territorio en el que se encuadre, por su paisaje, sus producciones, la relación con la tierra, la comercialización, la organización de los grupos sociales, entre tantas otras. Estas cuestiones deben ser miradas en cada contexto.

En Argentina, el sector agrario creció de un modo notable en los finales del siglo XIX y primeras décadas del XX, continuando con cierta importancia en los años siguientes. Este crecimiento estuvo ligado al desarrollo de la agricultura cerealera (en las zonas pampeanas) y también al de agroindustrias como la cárnica o azucarera. El desarrollo agroindustrial avanzó al tiempo que la generación de un excedente, aunque su distribución aconteció de un modo desigual entre "los distintos agentes dentro del espacio general (industrias, agricultores, distribuidores, etcétera)

y en el espacio agrario en particular (entre los agricultores participantes)" (Giarraca y Teubal, 2008, p. 350). Sin embargo, esta distribución desigual, no exenta de explotación a los campesinos, implicó un cierto tipo de 'inclusión'. Hacia los años 70 este modelo se resquebrajó y hacia los 90 terminó por desbaratarse, las agriculturas familiares quedaron fuera del circuito de la agroindustria (y también fuera de esas -desiguales- ganancias), sufriendo cambios la misma agroindustria también. Este pasaje de 'economías agroindustriales' (con algún lugar para las agriculturas familiares, los pequeños productores, y los campesinos) a otras ligadas al 'agronegocio' (grandes productores capitalistas, monopolios, concentración de tierras y riquezas) surgió ligado al mercado y a un Estado neoliberal.

El modelo del agronegocio se caracteriza por entablar una fuerte relación con el sector financiero, el endeudamiento externo, el capital transfinanciero; es un sistema que excluye la agricultura familiar y campesina productora de alimentos básicos (Giarraca y Teubal, 2008; Rubio, 2001), se impone el monopolio de la tierra y por tanto el desarraigo de quienes no pueden resistir allí. Se incentiva "una agricultura sin agricultores (...) los medianos y pequeños productores familiares y los campesinos, son desplazados por grandes productores o terratenientes y por grandes empresas" (Giarraca y Teubal, 2008, p. 367), favorecidas por una economía que prioriza la 'producción a escala' por sobre las de los 'pequeños productores'.

En la zona de la EFA elegida, este fue el contexto que acompañó cambios en las producciones. Se abandonó el trabajo en torno al tabaco y el algodón (que incentivaban la organización de los productores para la distribución, comercialización y venta) y se profundizó en el tomate, lo cual generó que muchos grupos de pequeños productores vieran amenazada su posibilidad de producción y vendieran sus parcelas de tierras a grandes terratenientes.

Es posible destacar procesos de resistencia al modelo neoliberal del agronegocio, intentos de organización y fortalecimiento de los movimientos campesinos, la lucha por la tierra y los recursos. El cooperativismo, los procesos asociativos, la economía social y solidaria (ESS)

pueden brindar herramientas. Y también, por qué no, una escuela. Nos preguntamos, entonces, ¿cómo se sostiene el derecho a la educación en contextos signados por el individualismo y la fragmentación?

De cuando el derecho a la educación se potencia y garantiza 'desde el pie'. La escuela pública y la pregunta por la gestión: ¿Estatal, privada, social o cooperativa?

"...Crece desde el pueblo el futuro
crece desde el pie,
ánima del rumbo seguro
crece desde el pie..."
(Zitarrosa, A., 1984, Crece desde el pie)

Para dar respuesta a demandas de escolaridad, muchas veces son los grupos sociales los que se organizan. De estos encuentros surgen distintas experiencias escolares, que pueden reconocerse como gestión privada y/o social. Ahondaremos en algunas características de estas figuras.

En los últimos años, la figura conocida como 'gestión social' ha ido ganando fuerza en los discursos educativos. Como experiencias datan de muchos años atrás, sin embargo, "tras la crisis de 2001 (...) alcanzaron gran visibilidad" (Rosemberg, 2015, p. 1). Por su parte, la mención en la Ley Nacional de Educación Nº 26.206[2] parece haberles brindado un marco de apoyo. La regulación, o el intento de reconocimiento legal, pudo haber ayudado en este sentido, aunque no se termina de aplicar dicho artículo, y en las traducciones jurisdiccionales aún no se visibiliza.

Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (1983) plantean que es en la escuela donde el Estado y -lo que ellas llaman- las clases subalternas se encuentran y ponen en escena sus intereses. La educación es una de las obligaciones que mayormente se le reclama al Estado, "en la escuela las clases subalternas se apropian de los contenidos educativos. Enajenado, articulado y desarticulado, científico y 'folklórico', el contenido escolar

abre caminos para otras comprensiones" (Ezpeleta y Rockwell, 1983), se vuelve una apuesta a la transformación y lo posible se pone en juego. Esta misma relación "Estado - clases subalternas", se reedita cuando pensamos en escuelas de gestión social, cooperativa, comunitaria. En Argentina, muchas experiencias educativas de iniciativa social, comunitaria y/o cooperativa son reglamentadas bajo el marco de la educación privada, lo cual conlleva una serie de problemas y dificultades (no acceder a planes, programas y becas de infraestructura, materiales y recursos didácticos, es uno de los más visibles), al tiempo que permite resguardar un margen de libertad y autonomía que estas experiencias cuidan y defienden.

Cuando los límites entre lo estatal y lo privado son difusos en la gestión de la educación escolarizada, la idea de lo 'social' parece habilitar nuevas referencias. En Argentina, la educación privada ha ocupado lugares que el Estado descuidó. Las experiencias que aquí mencionamos no se vinculan con esa idea de privado ligado a una idea de institución con vastas posibilidades materiales (principalmente económicas), que atiende a poblaciones de clase social económicamente acomodada, o a una institución con lógicas de funcionamiento empresarial, entre otras características. En experiencias que surgen 'desde el pie', en los territorios, de la mano y del trabajo de los actores sociales que allí habitan, la figura de 'gestión social' puede ser la que permita desvincularse de la expresión de lo privado y sin tener que volverse estatales (cuestión que muchas veces quita los márgenes de 'libertad' con los que cuentan estas organizaciones). A su vez, hay quienes encuentran en esta figura un riesgo, por poder volverse un rótulo que justifica repartir responsabilidades entre la sociedad civil y el corrimiento o desresponsabilización de organismos del Estado.

Salvando las particularidades de cada experiencia, las escuelas de gestión social se caracterizan por ser instituciones sin fines de lucro, inspiradas en los principios del cooperativismo y muchas veces inscriptas en los principios de la economía social solidaria (gestiona un colectivo, compuesto de los mismos actores de la institución: docentes, alumnos, padres, etcétera). Las cuotas que cobran suelen ser mínimas y es posible saldarlas con materiales (producciones del hogar, frutas, verduras, algún

animal) o trabajo (ayuda en la construcción o mantenimiento, asistencia en ferias, en el comedor, entre otras tantas posibilidades). Estas instituciones suelen tomar forma de asociaciones civiles, fundaciones, cooperativas, asociaciones, movimientos sociales, campesinos, organizaciones sindicales, comunidades de pueblos originarios, bachilleratos populares, etcétera, con el interés compartido de aportar a una transformación de la educación y la sociedad. Su principal intención radica en asegurar el acceso, la permanencia y egreso de los y las estudiantes de su comunidad, la defensa de la educación como derecho y la apuesta a una formación en contexto, integral, problematizadora y transformadora. Estas escuelas se proponen retomar los saberes, conocimientos y experiencias de los actores y trabajar desde allí. Suelen inspirarse en teorías pedagógicas críticas, de la liberación, basadas en la educación popular y la construcción colectiva del conocimiento.

Las escuelas de gestión social reconocen el rol centralizador del Estado, pero reivindican y defienden los márgenes de autonomía con el que cuentan. Hay en ellas una participación activa de los actores del medio, principalmente los docentes, los alumnos, las familias, y trabajadores del sector, en las decisiones administrativas y pedagógicas (cuestión que abona también al fortalecimiento de una identidad colectiva). En algunas, las decisiones trascienden lo escolar, y operan como motorizadoras de la organización de quienes habitan el territorio. Son escuelas que se proponen una relación constante con la sociedad.

Existen escuelas de gestión social, comunitaria y/o cooperativa, que discuten con enmarcarse en la ley o ser nombradas con esa figura, porque dudan de la autonomía que el Estado les respete al volverlas objeto de regulación bajo ese nuevo nombre; otras aceptan ese marco, pero discuten con organismos del Estado y algunos elementos no los ‘negocian’. Estas experiencias disputan con el Estado la educación de los sectores que atienden. Un ejemplo puede ser lo referido a la elección del personal, al respecto el referente de una escuela de gestión social de la provincia de Buenos Aires dice:

> El Estado nombra a los docentes según el puntaje y premia la antigüedad. Nosotros eso no lo aceptamos, es innegociable. A los docentes los elige la comunidad, por supuesto que respetando los títulos habilitantes. Nosotros anteponemos la imagen del maestro militante. Si la educación no sirve para emancipar, para qué sirve. Y si un maestro no tiene nada que ver con la comunidad, por qué hay que soportarlo. No se trata de un trabajador más, tiene una responsabilidad social. (...) Acá tienen que entregar un plus, hacer un trabajo social y aceptar que las familias tienen injerencia en nuestra escuela. Deben estar la mayor parte del tiempo en el territorio para generar una relación solidaria con la comunidad. (De Vita, profesor de la escuela Creciendo Juntos, en Rosemberg, 2015, p. 2).

La experiencia del Movimiento Campesino de Córdoba es otro ejemplo en el que se construyó de manera comunitaria un espacio social. Partiendo de la demanda que este grupo hizo en relación con la posibilidad de educación secundaria en el campo, se exigió de manera colectiva la garantía de unos derechos y además "se construyeron estrategias y propuestas para lograrlo. La educación aparece, de este modo, como contribución para la construcción del poder público y popular, sumado a la formación política de los jóvenes" (Vélez Funes, 2014, p. 8).

Si bien las experiencias enmarcadas en la figura de gestión social, comunitaria y/o cooperativa atienden poblaciones de todos los niveles económicos, la mayoría de las experiencias apuntan a sectores históricamente invisibilizados y descuidados por parte del Estado, sectores que a partir de la propia organización demandan, construyen y sostienen la posibilidad de la educación de sus niños y jóvenes. En territorios donde los modos de producción atentan contra lo comunitario y colectivo, donde tienden a desorganizar a los productores y campesinos, a expulsarlos del medio rural, a producir cada día de manera más injusta, donde se impone un sistema de producción basado en los principios del agronegocio, ¿qué posibilidades desarrollan estas escuelas?

El derecho a la educación en el medio rural: la alternativa de la alternancia

Es posible entender la educación como una construcción que se inscribe en un proceso social e histórico determinado. Por su parte, la escolarización es "una institución humana elaborada y compleja, socialmente construida e históricamente situada" (Pineau, 2016). Cada escuela es producto de una constante construcción social donde interactúan distintos procesos sociales que abonan a una identidad singular: relaciones sociales, vínculos con el conocimiento, conservación o no de la memoria colectiva, la resistencia y la lucha contra lo establecido, entre otros (Ezpeleta y Rockwell, 1983). En este sentido, consideramos importante a revisar la escolarización en el medio rural.

A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 la educación rural argentina es entendida como una modalidad que debe ofrecer opciones organizativas y/o curriculares que procuren dar respuesta a los requerimientos específicos de formación de cada contexto, con la intención de garantizar igualdad en el derecho a la educación (arts. 17, 49, 50)[3]. Es decir, considerar diferentes formas escolares que se adecuen a las particularidades de la población que habita el sector, ofrecer alternativas en los agrupamientos (grado, plurigrado, etcétera), en la asistencia a clases (diaria, diaria con internado, de alternancia, etcétera), considerar los saberes del medio, mantener los vínculos con el núcleo familiar y el medio local. De este modo, existen variedades de formatos de escuelas rurales en cada uno de los niveles del sistema educativo, según el contexto y los grupos sociales. Dentro de las opciones que la Ley propone para la educación rural, nos detenemos en una de ellas: la de las escuelas de 'alternancia'. En Argentina esta modalidad se materializa en al menos tres propuestas: las Escuelas de la Familia Agrícola [EFA], los Centros de Formación Rural [CFR] y los Centros Educativos para la Producción Total [CEPT]. Abordamos la experiencia de una EFA y presentamos algunas características de estas escuelas, sin profundizar en las otras dos.

El origen de esta propuesta se ubica en Francia, en el año 1935, a partir de la iniciativa de un sacerdote y un grupo de padres que no querían

que sus hijos dejen de estudiar, y tampoco contaban con la opción de que partan de Sérignac-Péboudou (un pequeño pueblo rural, del sudoeste de Francia) hacia Toulouse para dicho fin (Chartier, D, s/d; Duffaure, 2001; Forni, et al., 1998; Fernández y Welti, 2009; Babin, 2016). Además del desarraigo, eso significaba recibir una formación que consideraban alejada de sus prioridades. En un encuentro entre padres, sacerdote y una organización rural la alternancia pareció ser la alternativa para asegurar la continuidad en la formación, evitar el desarraigo y no perder la "ayuda fundamental en las tareas del campo. Es allí donde el sacerdote les ofrece a los padres que sus hijos pasen un tiempo en la futura escuela y otro en la familia, ambos espacios, como momentos de formación (…)" (Bacalini, G., 1998, en Río, 2011, p. 11).

Este movimiento fue avanzando por Francia, y por otros países europeos, por África y llegó a América, primero a Brasil y luego a Argentina. Dos características que fueron tomadas tienen que ver con ser una "gestión realizada por una asociación cuyos miembros provenían de las familias y la formación en alternancia" (Duffaure, 2001).

La primer EFA argentina se creó en Moussy (al norte de Santa Fe) a finales de la década del 60, luego del encuentro entre integrantes del movimiento francés y habitantes del suelo santafesino (Dinova, 1997). Santa Fe parecía ser el lugar indicado para el arribo de las Maisons Familiales de Francia, en tanto eran momentos de mucha actividad:

> "El campesinado empobrecido del norte santafesino se encontraba iniciando procesos de organización a través del Movimiento Rural, génesis de las Ligas Agrarias. Las organizaciones sociales y religiosas que acompañan la organización campesina vieron en el sistema francés una respuesta para la urgente necesidad de capacitación y educación de las zonas rurales de la provincia. Surge de este modo el Movimiento Rural Católico. Este movimiento se apoyó en tres puntos básicos; campesinos, capacitación y juventud. Para cada uno de ellos se organizaron diferentes estructuras. Para la organización campesina y la formación de líderes rurales se organizó el Movimiento Rural, para la capacitación, el Instituto de Cultura Popular

> (INCUPO) y para la juventud, las E.F.A.” (Gonzalez y Constantini, 2011, p. 261)

Desde ese momento comenzó un crecimiento del movimiento de alternancia en toda la Argentina[4]. Al respecto, Oscar Dinova manifiesta que “las escuelas de alternancia han sorteado con éxito todas las formas de gobierno, sesgos ideológicos o ciclos económicos, incluida, claro está, la Segunda Guerra Mundial en Francia y la dictadura del 76 en Argentina” (Dinova, 2012), aspecto que puede vincularse con el hecho de mantener fuerte la esencia fundacional de la propuesta: formar a los jóvenes del medio rural en cuestiones técnicas, personales y familiares; “propiciar un ámbito democrático donde las comunidades rurales se sintieran respetadas y protagonistas activas de su destino (…)” (Dinova, 2012). En este sentido, María del Carmen Fernández y Elisa Welti (2009), pensando en el caso de las EFA santafesinas, señalan que el elemento que las destaca es la articulación entre “una propuesta pedagógica alternativa que excedía lo escolar, el sector productivo y la participación de las familias y la comunidad” (p. 172).

La propuesta de Alternancia para las EFA en Argentina, sin contemplar las traducciones que se le hacen en cada territorio, se estructura mediante un sistema de internado mixto, en el cual los alumnos están un período en la escuela y uno en el hogar (la escuela con la que trabajamos se organiza con estadías de dos semanas en la escuela y dos en la casa). La alternancia educativa es entendida como una continuidad de la formación en una discontinuidad de situaciones, tiempos y lugares “incorporando la idea de que todos los momentos de la vida del alumno son formativos, tanto la vida en la Escuela como el tiempo de Estadía Familiar (con su familia) o Socio-profesional (en el Medio donde vive)” (Cragnolino, 2008). Es el alumno quien permite el diálogo entre los dos momentos o situaciones educativas: retoma en la escuela saberes propios, los reflexiona y resignifica y vuelve a su casa donde los comparte con la familia, brindándole allí nuevos sentidos que a su vez vuelven a la escuela en la estadía siguiente.

Además de su potencia en lo pedagógico (reconocer los saberes

locales, generar un diálogo entre saberes de las familias, la zona, la escuela y permitir la reflexión de la propia realidad), la alternancia significa la posibilidad de asistir a la escuela a chicos y chicas que habitan a grandes distancias (sin tener que viajar todos los días o migrar al poblado más cercano, generando desarraigo) y abona a seguir vinculados con la producción familiar (en tanto permite coordinar los tiempos entre escuela, familia y producción).

Mediante la alternancia, de espacios y momentos, de estudio y prácticas, entre la escuela y el hogar, se posibilita la integración de la cultura familiar y comunitaria con la cultura escolar. Se tiende a que el joven rural recorra la escuela secundaria participando de la actividad familiar-productiva y comunitaria, realizando diversas actividades de aprendizaje, promovidas y sistematizadas desde la escuela, donde se elaboran distintos proyectos didácticos productivos; siendo una de las funciones principales de la EFA lograr un proceso continuo, permanente y participativo de formación integral (ética, cognitiva, afectiva, comunicativa, socio-política y técnica-productiva) del grupo en general, y de cada alumno en particular.

Son escuelas secundarias legalmente reconocidas con la figura de gestión privada, pero con una gestión en mano de las familias y lo que muchas de ellas nombran como 'comunidad organizada': la comisión de padres gestiona la escuela. Conforman un proyecto educativo que surge por iniciativa de la misma comunidad, en el que alumnos, docentes, padres y otros actores del territorio rural son los protagonistas. Su acción "va dirigida a los jóvenes y familias del medio rural, sean agricultores, ganaderos, empleados rurales, jornaleros, peones o empleados públicos, que viven en el medio rural, prestan servicios en él o están vinculados al agro" (González y Constantini, 2011, p. 263). El principal objetivo es ofrecer una alternativa a la falta de propuestas educativas para el nivel secundario en el territorio rural, y se proponen "formar agricultores, recuperando su propia experiencia a la que se incorpora una mirada analítica y reflexiva desde el cuerpo de conocimientos que la Escuela provee" (Cragnolino, 2008). Esto último justifica la necesidad de que una parte de las actividades formativas acontezcan en el hogar, en los sectores

productivos, junto a sus familias.

Entre los fundamentos de estas escuelas se encuentran: impulsar el desarrollo del medio, favorecer el arraigo, potenciar la valoración de ese medio rural, fortalecer los vínculos entre la escuela y las familias, entre otros (González y Constantini, 2011). El territorio es entendido como una construcción sociocultural dinámica atravesada por relaciones de poder y conflicto, que integra aspectos culturales, económicos, ambientales, políticos y sociales; y que favorece la organización de la comunidad en el medio (González y Constantini, 2011). Se proponen que cada alumno, a partir de su propio desarrollo personal pueda movilizar y potenciar lazos sociales abonando al "desarrollo local" en su territorio (González y Constantini, 2011, p.273). Esta articulación entre formación y desarrollo genera participación en los actores sociales, y se vuelve una apuesta a generar y potenciar el futuro del medio en el que habitan (González y Constantini, 2011, p. 272).

Cuando los procesos de formación acontecen de manera compartida entre docentes, estudiantes, familias y otros actores de la zona, se produce un crecimiento de ese grupo social. El mismo proceso de alternancia invita a los actores a revisar su realidad, analizar las situaciones materiales en las que viven, revisar posibilidades, idear posibles caminos de acción en conjunto, etcétera (Fenillade, 1995). Y muchas de las veces es la escuela la figura articuladora de/en esos procesos.

En este punto coincidimos con los planteos de Elisa Cragnolino (2004, 2011) acerca del "espacio social rural", y la necesidad de entender la vida rural desde un enfoque relacional que abona y complejiza el análisis de las relaciones que la escuela establece con el territorio, los agentes presentes, las posiciones sociales e históricas, entre otras. Pensar en un espacio social rural permite focalizar en las diferencias, las desigualdades, la cuestión del poder y la dimensión histórica de los procesos (Cragnolino, 2011). Para ello, resulta necesario contemplar que la pluridimensionalidad del espacio social requiere tener en cuenta las relaciones de fuerza que se generan entre los diferentes campos. Cada escuela está inscripta en procesos históricos del espacio social y a la vez ese mismo espacio, siempre cambiante, genera una trama que sostiene

y posibilita la comprensión de las prácticas y las representaciones de los actores involucrados, brindando elementos para analizar mejor, en este caso, la complejidad de la educación en el medio rural (Cragnolino, 2011). Así, por ejemplo, al momento de pensar la ruralidad resultan insoslayables los cambios en los modos de producción y en las relaciones de dominación, las formas que toman los grupos sociales que la habitan, las relaciones que se establecen con las distintas formas del Estado allí, el lugar de la educación en el medio y las relaciones que se despliegan para dar curso a la escolarización de los y las niños/as y jóvenes del territorio, entre otros.

Experiencias del/al ‘hacer escuela’: algunas pistas en lo espacial

La EFA elegida es una escuela pública de gestión privada, secundaria y agrotécnica, ubicada en la provincia de Corrientes, que comparte varios de los elementos desarrollados en el apartado anterior[5]. Esta EFA, al igual que otras, se destaca por el lugar importante que ocupan las familias en la su gestión. Son los padres y madres los responsables de la institución, quienes toman las decisiones y discuten respecto lo que allí se va haciendo. Las familias, los docentes y los alumnos son los tres pilares fundamentales de/en la institución. En la experiencia de la EFA elegida, las relaciones entre actores rondan alrededor de la demanda de una escuela secundaria en el medio. Resulta interesante que al mismo tiempo que se demanda a organismos del Estado dicha posibilidad, algunos actores se organizan para ir generándola, sosteniendo y potenciando, con miras a garantizar el cumplimiento de un derecho.

Considerando los modos de producción imperantes en la actualidad, nos preguntamos ¿qué relaciones asume la educación rural con la producción? ¿y con el agronegocio?, ¿existen puntos en común?, ¿hay resistencias en las instituciones? La Ley de Educación Nacional N° 26.206 requiere para la modalidad de educación rural formas que se adecuen a quienes habitan cada zona, y propuestas que garanticen el acceso a los

saberes en estrecha relación con las identidades y producciones locales, ¿existen diálogos entre estos principios y los del agronegocio? Por su parte, la Ley de Educación Provincial N° 64.75 (2018, Corrientes) reconoce la educación rural como una de las ocho modalidades de educación (Art. 18), y estipula, entre otros principios: considerar las necesidades y particularidades de los habitantes del medio rural articulando los proyectos de cada institución "con el desarrollo socio productivo y la comunidad favoreciendo el arraigo y el trabajo local" (art. 80); garantizar el acceso a los saberes mediante propuestas pedagógicas flexibles que se vinculen con las identidades y producciones locales (art. 81); implementar modelos de organización adecuados a los contextos. A su vez, en esta ley se mencionan regulaciones sobre las relaciones entre la escuela secundaria y el ámbito del trabajo y la producción, mediante la realización de prácticas formativas para los alumnos de escuela secundaria (Art. 39). Y en el capítulo 6 se regula la modalidad técnico profesional, haciendo referencia a contemplar "las necesidades y potencialidades del contexto socio-económico provincial, regional y nacional, articulando con los procesos científicos, tecnológicos, de desarrollo e innovación productiva en vigencia (…)" (Art. 56)[6]. Nos preguntamos acerca de los diálogos posibles entre la escuela y el medio productivo[7], es decir, las relaciones entre las producciones locales, el agronegocio y el modo en que las instituciones educativas pueden desplegar sus proyectos pedagógicos allí.

Como anticipamos en el apartado anterior, las Escuelas de la Familia Agrícola surgen con una inquietud cercanamente ligada a lo agrario, a la necesidad de una formación desde el campo, en el campo y para el campo. Pero no cualquier saber, si no los propios de los pequeños productores, aquellos que ponen en juego cada día. Desde sus comienzos, en la EFA elegida se hizo presente la necesidad de ofrecer a los alumnos trayectos de formación técnica que recuperen los saberes tradicionales, los tensione en la escuela y vuelvan a las familias para tener una nueva tensión. Sin embargo, algunos desafíos emergen cuando los intereses o necesidades de las familias, el mercado y la escuela no dialogan. Ante unos nuevos modos de producción basados en el agronegocio, muchas escuelas asumen la tarea de mostrar los límites de ese sistema y se proponen ofrecer

alternativas. La EFA elegida pone en tensión los modos de producción imperante, al tiempo que sostiene y defiende otras lógicas más respetuosas del medio y de la vida, y denuncia los límites del agronegocio.

En la EFA elegida, en los distintos sectores de producción agraria se trabaja de manera agroecológica, y se intenta concientizar a alumnos y familias acerca de la importancia de estas formas. En este marco, se muestran esfuerzos por recuperar 'viejos' saberes de los habitantes de la zona, con los cuales intervenir en las producciones desde elementos de la misma naturaleza (por ejemplo los ciclos lunares).

La mayoría de las familias que componen la escuela trabajan como jornaleros, en la producción hortícola. Una mínima parte es pequeña productora, dueña de la tierra, comerciante u otra actividad económica. Las tierras en su mayoría son de grandes empresas o productores de otros lugares. Además de la producción hortícola en la zona hay viveros, aserraderos, molinos arroceros, entre otras empresas agropecuarias.

Algunos entrevistados de la escuela consideran que el cambio en las producciones impactó en la organización social en el territorio. En tanto por las formas de comercialización del tabaco o el algodón era importante organizarse para fortalecerse antes los grandes productores, con el paso hacia una producción hortícola (tomate, por ejemplo) eso fue perdiendo fuerza. Este proceso se vincula con el cambio en la relación con la tierra: de familias pequeño productoras a jornaleros, medieros, trabajadores por salario que ya no son dueños de las tierras que trabajan. Tal como plantean Norma Giarraca y Miguel Teubal (2008) la inclusión subordinada que se alcanzó con el modelo de la agroindustria, se resquebrajó a partir de los años 90 cuando las familias no pudieron seguir compitiendo, tuvieron que vender sus tierras y quedaron a disposición de los grandes productores capitalistas. El modelo del agronegocio, "una agricultura sin agricultores" (Giarraca y Teubal, 2008), significó en la zona de la EFA elegida que muchas familias vendan sus tierras y trabajen como salariados; algunos migrando a poblados cercanos y viajando cada día al campo.

En el siguiente apartado nos proponemos explorar en los procesos asociativos, comunitarios y colectivos de un 'hacer escuela', hacer a la

EFA elegida, centrando nuestra mirada en la cuestión espacial, y focalizando en las relaciones de la escuela con el territorio y los grupos sociales que lo habitan. Buscamos allí huellas que cristalizan, al tiempo que visibilizan, procesos de configuración de la institución escolar y permiten indagar en los procesos que acompañaron y acompañan el desarrollo de la escuela.

Entendemos que el modo de configurar los espacios en la EFA elegida cristaliza rasgos de formas de organización social, relaciones con el territorio y modos de hacer-se presente (o no) lo estatal en ese medio, y sobre ello indagamos.

En la tarea de hacer escuela: una historia de encuentros, tensiones y disputas

La EFA elegida se encuentra en un paraje en el oeste de la provincia de Corrientes, con pequeñas ciudades a 6 y 7 km de distancia. Un río atraviesa la zona, el terreno es una planicie sedimentada y predomina un clima subhúmedo. Funciona en un predio de 8 hectáreas, aunque cuando surgió contaban solo con una. Asisten aproximadamente 130 alumnos, de un radio entre 50 y 80 km a la redonda.

Sus momentos germinales se ligan a los primeros años de la década de los 90, en un contexto marcado por el individualismo y la disgregación a nivel económico, político, social, cultural y educativo; con una fuerte avanzada de políticas neoliberales y el resquebrajamiento del lazo social, de la mano del crecimiento de la pobreza, el desempleo, la expulsión de los campesinos de las tierras, entre otros. En este período la fragmentación y un marcado achicamiento del Estado en materia educativa se cristalizó en la culminación del proceso de transferencia de escuelas de la nación a los gobiernos provinciales. Este proceso abonó la segmentación de la experiencia escolarizada de cada provincia, profundizó las distancias entre niveles, provincias y escuelas del Sistema Educativo de nuestro país.

Ante un Estado nacional que delegó la educación escolarizada a las

jurisdicciones y uno provincial que no ofrecía alternativas para asegurar las trayectorias escolares de los y las jóvenes del territorio (en este caso rural), algunos grupos se organizaron para resistir: cooperativas, asociaciones, sindicatos y otros grupos sociales, intentaron afrontarlo y a pesar (y a partir) de todo, emprendieron la tarea de 'hacer escuela'.

En la zona donde surgió la escuela existía una importante organización de distintos sectores sociales (pequeños productores, campesinos, organizaciones sociales, movimientos, etcétera), entre los que había un grupo de pequeños campesinos que tenía una fuerte demanda de formación para los y las jóvenes de su territorio y tomó la iniciativa en dicha cuestión. Resulta un elemento a destacar en experiencias de escuelas de alternancia y también en otras agrarias 'tradicionales' la toma de decisiones por parte de quienes habitan los territorios para 'hacer escuela'. Entonces, en tanto a algunas escuelas las crea el Estado, actuando 'desde arriba', en muchas otras situaciones las escuelas en el medio rural son creadas 'desde el pie', por iniciativa de los grupos del territorio; que pueden luego pedir o no que el Estado se haga cargo. En el caso de la EFA elegida un grupo de padres y productores consideró que allí era necesaria una escuela y emprendió la tarea. Con la convicción de que fuera de y para los pequeños campesinos del lugar, se contactaron con un sacerdote y luego con docentes de cercanas escuelas de alternancia de la provincia organizándose entre todos para 'crear la escuela'. Decidieron adoptar una propuesta escolar que considera las posibilidades de los habitantes del medio: la alternancia (y sus cualidades anteriormente mencionadas); la formación técnica (y la posibilidad de desarrollar saberes que enriquezcan la producción familiar); y el hecho de trabajar desde y para los saberes del sector (que se aprenden en la casa y en la escuela y se recuperan ambos bajo la herramienta 'Plan de Búsqueda[8]').

Con la ayuda de unos vecinos y otros actores del lugar accedieron a un edificio abandonado y comenzaron a dar forma a la institución educativa. Durante los primeros años, la mayor parte del desarrollo del conjunto escolar[9] estuvo a cargo de profesores, padres y alumnos, vecinos y otros actores de la zona; con algunos pocos aportes de instituciones estatales como la municipalidad y el gobierno provincial. El armado y

desarrollo de la escuela como institución fue en un proceso conjunto con el de todo el conjunto escolar.

Es interesante destacar cómo abordaron la resolución de lo material (cómo consiguieron el terreno, en qué lugar, cómo accedieron a los materiales para construir áreas cubiertas, semicubiertas y sectores productivos, quiénes participaron en la toma de decisiones, etcétera), y la relación de lo espacial y lo comunitario con las cuestiones estrictamente pedagógicas (desde lograr formalizarse como institución escolar, hasta las decisiones en torno a aulas, sectores productivos, habitaciones, trayectos agrotécnicos, espacios de encuentro, límites y fronteras, etcétera). Participaron del proceso distintos actores (vecinos de la escuela, sacerdotes de la zona, familiares de docentes y alumnos, integrantes de EFA cercanas y un intendente) y se pusieron en juego varias estrategias: construyeron ellos mismos, buscaron ayuda en organizaciones de la zona, consiguieron donaciones. La institución comenzó funcionando con una habilitación pedagógica en trámite, sin sueldos docentes regularizados y con un edificio en construcción. Este grupo, ante una demanda concreta, demostró que era (y es) necesaria y posible una escuela allí y se embarcaron en la tarea, aún antes de que el Estado provincial asuma la responsabilidad educadora. Mientras construyeron las instalaciones necesarias, fueron incorporando algunos sectores productivos, buscando entablar un diálogo entre saberes de las familias y los de la escuela, posibles a partir de la alternancia como metodología.

Los edificios en sí mismos (cada conjunto escolar) “sintetizan la historia de la instauración, negociación y apropiación cotidiana del espacio escolar” (Ezpeleta y Rockwell, 1983). En esta escuela la construcción paulatina demuestra que los fondos no eran abundantes, que aconteció ‘de a poco’, de a tramos, y con ayuda ‘de muchos’. La cuestión material se resolvió con colaboración de los docentes, alumnos y familias, con la participación en proyectos (promovidos por empresas, asociaciones o instituciones gubernamentales), y en menor medida la asistencia de organismos del Estado responsables de la escolarización. Es una construcción que encarna historias de resistencia, organización, apuestas, conflictos, entre tantas otras relaciones que allí se entramaban en aquel período.

Consideramos que tanto la historia de esta escuela, como algunas dinámicas de apropiación del espacio en el presente, se encuentran atravesadas por lo espacial y es en el espacio donde aparecen cristalizadas referencias a las disputas, las relaciones sociales, los procesos de resistencia y organización social. Al respecto Ezpeleta y Rockwell plantean que cada institución es "historia acumulada, rearticulada (...) producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos" (Ezpeleta y Rockwell, 1983), y creemos que esto es posible detectar en el espacio escolar en la EFA elegida, en los procesos de construcción y apropiación del conjunto escolar.

Un presente de disputas entre modos de producción excluyentes, formas de organización comunitaria y la posibilidad de ser (y hacer) escuela allí

En un contexto de avance y fortalecimiento del modelo del agronegocio, existen escuelas que manifiestan su intención "de transformar la realidad del medio rural, de recuperar sus saberes, de luchar contra los latifundios y el monocultivo, y las políticas para el medio rural que vienen dejando afuera a los pequeños productores" (Serra y Trlin, 2017). La EFA elegida es una de ellas: ante un modelo de agronegocio que, entre otras cuestiones, se propone expulsar a los habitantes de las tierras, estas escuelas se plantean fortalecer el arraigo, la pertenencia y la organización social.

En esta escuela, al igual que en otras de alternancia, la formación acontece al interior de la institución, en los hogares de los alumnos y en otros espacios (pasantías, producciones de vecinos, comunidad en general). La continuidad en la formación alternando lugares permite potenciar la articulación entre la casa, la escuela y el territorio: docentes, estudiantes, familiares, productores van ligando mundos. Esta idea del 'entre', es una especie de pasaje, comunicación e intercambio, que trasciende límites y fronteras. Y que además excede las intenciones escolares. Son

encuentros que promueven la organización en el territorio, la intervención de las familias en cuestiones de la propia realidad, la búsqueda de condiciones más dignas de vida y producción en el medio.

Los actores de esta EFA elegida manifiestan la importancia de vincular la escuela con el espacio social en el que se inscribe. Son destacables las relaciones, no sin conflictos y tensiones, con el territorio y la producción. En esta EFA la identidad se compone en la relación con la concepción de territorialidad rural que se tiene, el lugar que la escuela ocupa en el territorio, las relaciones en este, las producciones o modos de producción imperantes, las relaciones de resistencia, la disputa por la tierra, el uso (o no) de agroquímicos, la apuesta al arraigo, la defensa de los recursos naturales, la valoración de las pequeñas producciones, la importancia del trabajo cuidado y de las producciones orgánicas (por sobre formas de producción que operan en detrimento de la vida), etcétera. Muchas instituciones educativas en el medio rural se proponen fortalecer el arraigo, enseñar a trabajar la tierra, incentivar la agricultura familiar y las producciones cooperativas; mientras que el modo de producción que impera excluye a los agricultores y los expulsa del campo, siendo esta una de las tantas tensiones que se generan entre el proyecto pedagógico político de las escuelas y el modelo del agronegocio. En este sentido, es visible la intención de demostrar los límites de los imperantes modos de producción, lo excluyente de dichas prácticas y lo injusto del sistema; al tiempo que es posible detectar dichas instituciones como una referencia en el medio y la posibilidad de la organización social.

La EFA elegida, al igual que muchas en el medio rural, representa lo público, lo compartido, lo común, aquello que instaura un lazo, que posibilita pertenecer, ser parte de una trama. En muchas ocasiones, una escuela es “la única institución pública en varios kilómetros a la redonda” (Liceaga y Mónaco, 2017). Coincidimos con Silvia Serra y Margarita Trlin cuando plantean que al hablar del vínculo de las EFA con su territorio no se hace referencia solo a los procesos de gestión de tierras donde asentar sus escuelas, de poner ladrillos u ocupar edificios abandonados. También se llevan adelante procesos particulares de vínculo con el territorio y su economía, con formas de producción rural comunitaria,

con resistencias a estrategias de producción agrícola capitalista que los alejan de sus saberes sobre la producción, o de su misma condición de campesinos, de pequeños productores (Serra y Trlin, 2017).

La alternancia aparece como una posibilidad de sostener la presencia en la escuela ante la dificultad de 'ir y venir' todos los días, ofreciendo continuidad de formación en una discontinuidad de lugares. Esta modalidad establece un 'entre' que genera encuentros. Una de las herramienta para ello es la denominada 'Visitas de Estadía'[10] que funciona como comunicadora en la alternancia: las visitas acortan distancias, acompañan el encuentro entre la escuela y las familias, sostienen la continuidad y fortalecen los lazos entre docentes, alumnos y las familias de la zona, abonando a la organización social de estos grupos. En este encuentro entre familia y escuela pueden emerger las preguntas y la necesidad de organizarse para abordar cuestiones que los atraviesan respecto a la educación, la salud, las condiciones de vida, los modos de producción, las formas que asume lo estatal en el medio, la disputa por la tierra, los proyectos y el futuro, entre otras tantas cuestiones que hacen al habitar el/en el medio rural.

Se ha indagado en los posibles 'movimientos' que se hayan generado en el territorio a partir de la presencia de la EFA elegida allí y en diálogo con los actores encontramos unas referencias interesantes en torno al aporte que la escuela ha significado a la organización social en ese espacio rural. Resulta importante aquí destacar el rol que asumen las escuelas (primarias y secundarias) en el medio rural, en tanto potenciadoras de acciones que exceden lo pedagógico, desbordan lo áulico y traspasan el límite de lo escolar. Tanto educadores como otros integrantes de la comunidad se organizan a través de la escuela para motorizar estas otras acciones. Los actores de la EFA elegida insisten en la importancia de generar diálogos entre la escuela y otros actores de la comunidad, desarrollan actividades compartidas y entienden que esta construcción trasciende lo escolar. Por ejemplo, se han organizado para pedir una salita de salud, tendido de agua potable y caminos transitables, además de cuestiones propias de lo escolar. No abandonan la idea de que la escuela es un actor privilegiado para esto, pero sostienen que debería ser uno más entre otros

que tendrían que estar presentes en el territorio generando condiciones de habitabilidad más dignas, potenciando posibilidades de crecimiento a los pequeños productores, y garantizando condiciones de trabajo y producción sanas. Mientras tanto, la presencia de la escuela en el territorio se vuelve una forma de visibilización y denuncia de injusticias, brinda mayor fuerza a alguna demanda o reclamo, y hasta a veces motoriza y acompaña la organización social.

Reflexiones

La EFA elegida representa una experiencia de organización comunitaria ante la ausencia de posibilidades de educación secundaria en el medio rural. En un territorio donde no se ofrecían alternativas para acceder a la escuela secundaria, un grupo de padres y pequeños productores se organizó para resolverlo. La propuesta fue una escuela de alternancia y en torno a sus características y el desarrollo de la experiencia, indagamos.

En cada escuela, en sus construcciones y organización del espacio, pareciera cristalizarse la identidad del colectivo: en las decisiones que se toman, en cómo se gestionan los recursos para la construcción, en los actores que participan en el proceso, en las discusiones que se generan, en la relación con el territorio, en la participación de los actores del espacio social rural, en las preguntas que aparecen (o no) sobre el espacio, en la participación de organismos estatales en ello, etcétera. El proceso de configuración y construcción del espacio escolar en la EFA elegida cristaliza y brinda pistas de la historia del colectivo de la escuela y las disputas que lo acompañan. La escuela surgió en un momento en que un sector de pequeños productores se encontraba organizado por cuestiones de la producción y comercialización, y a la vez se encontraron para 'hacer escuela'.

En la construcción y desarrollo del conjunto escolar se cristalizan historias del sector, acontecimientos en el territorio, tensiones y disputas de los distintos grupos sociales, transformaciones estructurales, decisiones de los grandes grupos económicos, intervenciones de modelos de

Estados neoliberales, populares, entre otros. Se materializan allí también la resistencia de los grupos, su organización y la necesidad de sostener y enriquecer los lazos. Es posible encontrar en lo espacial huellas de la convivencia con un sistema neoliberal que abona a desgranar las redes y unos organismos estatales que se relacionan con la escuela de diferentes maneras, según los distintos períodos históricos, algunas veces ignorando, otras acompañando y tantas otras disputando la educación de los y las jóvenes del medio. Encontramos en el espacio escolar indicios de organización social, de construcción de otras formas de 'hacer y ser escuela', de dar pelea a los grandes grupos económicos y apostar al fortalecimiento de los pequeños productores, los que allí habitan, trabajando la tierra cada día.

Los cambios en los modos de producción atentan contra las formas de organización social, potencian el desarraigo y la migración a la ciudad. El modelo actual desarma, desliga, separa y allí presentando otros mundos y disputando sentidos está la escuela.

Por estar allí y habitar la tierra, esta escuela entabla distintas relaciones con las formas que el Estado y el mercado asumen en el medio. En algunos momentos ha disputado con organismos estatales por la organización de la escuela, los contenidos, la acreditación, la elección de los docentes, y los sentidos de la educación allí en el medio. Las tensiones y pujas con el modelo de producción imperante se vinculan con los intentos de la escuela de acompañar y promover la organización de los pequeños productores, peones y campesinos; incentivar prácticas de producción agroecológica y formas de distribución y comercialización solidarias; denunciar los límites del agronegocio, entre otras. La escuela intenta desde su práctica cotidiana, y en diálogo con las familias, advertir respecto lo excluyente de este modo de producción, lo injusto y peligroso que resulta, al tiempo que se propone ofrecer la posibilidad de otros modos de producción, comercialización y venta solidarios, más justos, y en favor de los pequeños productores.

La EFA elegida lleva más de 20 años funcionando allí, educando, formando jóvenes, otorgando títulos oficiales. Está ahí con un fuerte compromiso con el territorio y los grupos sociales, visibilizando y

denunciando aquello que sucede y es necesario cambiar. La escuela está ahí, como una posibilidad de generar y potenciar dichas transformaciones, intentando tensionar y disputar los sentidos de la educación en el medio rural, y sosteniendo la posibilidad y efectivización de un derecho: el de la educación secundaria para los y las jóvenes del sector.

Bibliografía

Babín, L. (2016). *Historia de la EFA Ñande Roga*, impreso en Moglia, SRL.

Chartier, D. (s/f). *Al inicio de las formaciones en alternancia. Historia de una pedagogía asociativa en el mundo agrícola y rural*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones universitarias, UNMFREO.

Chiurazzi, T. (2007). Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura. En R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 45-58). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

Cragnolino, E. (2004). Escuela, maestros y familias en el espacio social rural tulumbano. *Revista ETNIA, Nº 46-47 -Instituto de Investigaciones Antropológicas*, pp. 71-86.

Cragnolino, E. (2011). La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita. En M. Lorenzatti (comp.), *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos* (pp. 191-209). Córdoba, Argentina: Vaca Narvaja Ed.

Cragnolino, E., et al (2008) Relevamiento de propuestas pedagógicas para la creación de una escuela secundaria en el norte de Córdoba. Demanda del Movimiento Campesino de Córdoba, Documento de Trabajo N° 1, Programa Educación Rural y Educación Básica de Jóvenes y Adultos -, CIFFYH- FFYH UNC, mimeo.

Dinova, O. (1997). *Escuelas de alternancia 'Un proyecto de vida': educación rural por un campo mejor*. *1*, Buenos Aires, Argentina: GEEMA, Colección

Propuestas para educadores.

Dinova, O. (2012). Una original propuesta educativa para el campo, en www.infobae.com/2012/09/10/669770-una-original-propuesta-educativa-el-campo/; visitado 24-04-17.

Duffaure, A. (2001). *Educación, Medio y Alternancia*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Plan Social educativo Ediciones Universitarias U.N.M.F.R.E.O.

Ezpeleta, J., Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. En *Cuadernos políticos*, Número 37 (pp. 70-80). México: Editorial Era.

Fenillade, I. (1995). *Reflexiones de aquí, de allá y de alternancia también*. Misiones, Argentina, Edit. UNEFAM.

Fernández, María del C. y M. E, Welti (2009). Entre educación y trabajo: la presencia de saberes socialmente productivos en la historia y desarrollo de las Escuelas de la Familia Agrícola en la provincia de Santa Fe, en Ossana, E.(coord.), *Sobre viejos y nuevos saberes. Educación, trabajo y producción en la provincia de Santa Fe,* (pp. 215-226). Rosario, Argentina: Laborde editor.

Forni, F. *et al* (1998). *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Ciccus.

Giarraca, N. Y Teubal, M. ([2008] - 2017). Del desarrollo agroindustrial a la expansión del 'agronegocio': el caso argentino. En M. Teubal (edit.) (2017). *Norma Giarraca. Estudios rurales y movimientos sociales: miradas desde el sur. Antología esencial* (pp. 349-379). Buenos Aires, Argentina: CLACSO Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño.

González, I. y Constantini, A. (2011). El caso de la alternancia en la educación media rural. En M. Plencovich y A. Costantini (coord.), *Educación, ruralidad y territorio*, (pp. 259-284). Buenos Aires, Argentina: Ed. Ciccus.

Liceaga, M., Mónaco, J. (abril 2017). Enseñar y estudiar en escuelas rurales. *Le Monde Diplomatique Suplemento La educación en debate UNIPE*, Nº

49, pp. 1-2.

Neiman, G. (comp.) (2001). *Trabajo de campo. Producción, tecnología y empleo en el medio rural*. Buenos Aires Argentina: Ed. Ciccus.

Pineau, P. (2016). Escolarización. En Salmerón Castro (et. al. Ed.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, México: Fondo de Cultura Económica - UNAM.

Río, J. (2011). La alternancia: un modelo educativo para la producción agropecuaria. En *Vías. Para la educación y el Trabajo, Revista del Centro de Estudios de Educación y Formación para el Trabajo "Enrique Valls"*, Universidad Nacional de San Martín, en http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c_valls/Rev.%20Vias%20N%C2%BA%204.PDF; visitado 11-04-17.

Rosemberg, D. (noviembre 2015). Ni estatales ni privadas: escuelas de gestión social. *Le Monde Diplomatique Suplemento La educación en debate UNIPE*, Nº 36, pp. 1-2.

Rubio, B. (2001). *Explotados y excluidos. Los campesinos latinoamericanos en la fase agroexportadora neoliberal.* México: Plaza y Valdes Editores.

Serra, M.S., Trlin, M. (2017). "Trazos de emancipación en las estrategias de apropiación del espacio. Las Escuelas de la Familia Agrícola correntinas del Taragüí", ponencia presentada en Congreso ISCHE (Mimeo).

Velez Funes, C. (2014). "La multiplicidad de actores en la construcción del espacio educativo de una escuela campesina", ponencia presentada en XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario (Mimeo).

Notas

1 Esta investigación forma parte de mi tesis doctoral en curso (2017 a la actualidad, directora Dra. Silvia Serra y codirectora Dra. Alejandra Castro), como becaria doctoral de CONICET, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; y de las discusiones como integrante del Proyecto de Investigación "Configuraciones espaciales para la educación secundaria rural de las Escuelas de la

Familia Agrícola" PDTS-CIN (Dir.: Arq. Trlin).

2 Ver Artículo N° 13, Ley Nacional de Educación Nº 26206 (2006).

3 Con la Ley de Educación Federal N° 24195, y la ampliación de la escuela primaria a 9 años (EGB 1, 2 y 3) acontecieron cambios en la posibilidad de la escolarización en el medio rural. Dicha extensión significó la antesala del surgimiento o formalización de algunas escuelas secundarias, muchas funcionando en el mismo edificio que la escuela primaria del lugar, otras con construcción propia, etcétera.

4 Según los datos presentados por Oscar Dinova (2012), son más de 100 las Escuelas de Alternancia repartidas en todo el país, con diferentes denominaciones y dimensiones: CEPT [Centros Educativos de Producción Total] en Provincia de Buenos Aires, EFAS en todo el Litoral, Chaco y Córdoba, EAEyT [Escuelas de Alternancia de Educación y Trabajo] en Jujuy.

5 Incluso en lo que refiere a su historia y surgimiento, ya que la primer EFA de la provincia de Corrientes surge, entre tantos otros motivos, al conocer la experiencia de la EFA santafesina. Desde allí se comienza un proceso de creación de escuelas que sucede de manera colectiva. Cada EFA va acompañando el surgimiento de las nuevas. Y la EFA elegida es parte de ese proceso.

6 No pretendemos en este artículo realizar un análisis exhaustivo del marco legal pero queda pendiente la revisión de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 (en tanto la EFA elegida es de modalidad agrotécnica), resoluciones específicas del Consejo Federal de Educación y otras regulaciones provinciales.

7 Para profundizar acerca de las relaciones entre educación, saberes productivos y trabajo ver: "Entre educación y trabajo: la presencia de saberes socialmente productivos en la historia y desarrollo de las Escuelas de la Familia Agrícola en la provincia de Santa Fe" (Fernández y Welti, 2009); Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural (Forni, et. Al., 1998); y Trabajo de campo. Producción, tecnología y empleo en el medio rural (Neiman, comp., 2001).

8 Plan de Búsqueda: se cristaliza en una guía de investigación elaborada conjuntamente entre docentes y alumnos, con la intención de indagar sobre la propia realidad. Se pone en práctica en el período que el alumno se encuentra en su casa, se resuelve desde los saberes propios y se retoma en la escuela, generando allí nuevas preguntas. (González y Constantini, 2011)

9 Coincidimos con la arquitecta Teresa Chiurazzi (2007) al definir "conjunto escolar" como aquel que involucra el edificio pero también las áreas exteriores (las internas y las externas al predio de la institución). Este concepto permite incluir la construcción edilicia, los vacíos, sectores productivos, etcetera

10 Visitas de estadía: son visitas a las familias en el período que el alumno se encuentra en su casa. Entre sus funciones, se pretende que funcionen como un acompañamiento en el proceso educativo del joven en su hogar y posibiliten

un mejor conocimiento entre docentes, alumnos y familias, sus problemáticas y realidades. “Es la oportunidad para compartir preocupaciones, estrategias, conocimientos sobre el adolescente; así como la realidad regional, zonal y nacional” (González y Constantini, 2011, p. 270).